

# LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL CAMPUS VIRTUAL. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO

---

C. López Alonso, A. Fernández-Pampillón y E. de Miguel García

clopeza@filol.ucm.es; apampi@filol.ucm.es; edemiga@filol.ucm.es

Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid

En esta comunicación se describe y analiza la experimentación de un trabajo colaborativo realizado en la asignatura de *Análisis del Discurso* en el Campus Virtual. Los resultados obtenidos nos permiten avanzar que este entorno didáctico se adecua a una pedagogía neoconstructivista en la que se valoran las capacidades de los sujetos que interactúan con objetivos y finalidades comunes.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos una parte de la experimentación que se está realizando en el Campus Virtual de la UCM (Campus Virtual UCM, 2007) para el proyecto *Un modelo hipermedia modular para la enseñanza de Lingüística general* (TIN2005-08788-C05-03). Con el proyecto nos proponemos: (i) crear un escenario virtual para la enseñanza de la Lingüística –*E-ling*–, (ii) estudiar cuáles son las competencias cognitivas que se activan en la navegación hipertextual, y (iii) analizar cómo se estructuran los saberes a través de estas herramientas. Para ello, durante el curso 2006-2007, hemos elaborado una metodología para la enseñanza de la asignatura de *Análisis del Discurso*, basada en el trabajo colaborativo en-línea de los estudiantes y, de modo experimental, la hemos llevado a la práctica en la plataforma *e-learning* WebCT del Campus Virtual (WebCT, 2007). En esta comunicación presentamos la metodología, un modelo de espacio virtual, y los resultados obtenidos en la primera experiencia, lo que nos ha servido para analizar la utilidad de la propuesta metodológica así como las posibilidades que ofrece una plataforma *e-learning* de carácter

general para adaptarse a un enfoque neoconstructivista y grupal de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

## 1. POLIFONÍA Y TRABAJO COLABORATIVO

El término de polifonía se aplica, en general, a la heterogeneidad de voces que se entremezclan de una manera determinada. Aplicada esta noción a la experimentación docente que vamos a describir, se trata de una multiplicidad de voces en dos situaciones diferentes: (i) independientes, (ii) en interacción. Ambas, con macroactos didácticos distintos, construyen el espacio colaborativo de esas nuevas formas de aprendizaje en línea.

Un trabajo colaborativo es, a su vez, un modelo didáctico<sup>1</sup>, con posibles aplicaciones en Internet, en el que todos los participantes colaboran y se ayudan para la realización de un trabajo en común, con los mismos objetivos, y en el que se ponen los conocimientos individuales al servicio del grupo.

---

<sup>1</sup> El término y sus aplicaciones primeras provienen de modelos económicos.

Una de las finalidades de este curso fue iniciar a los alumnos en las técnicas de estos aprendizajes para propiciar esos espacios didácticos de intercambio de ideas entre los sujetos. Se trata, en definitiva, de una interacción positiva cuya metodología se basa en promover la colaboración entre los aprendientes para cooperar y ampliar las informaciones sobre un tema determinado, favoreciendo de este modo la creación de conocimientos compartidos.

En el caso de las prácticas de la asignatura de *Análisis del Discurso* realizadas en la plataforma Web-CT, esta metodología ayudó a que todos los alumnos se sintieran involucrados en las investigaciones propuestas, disfrutando muy especialmente al ver la importancia que alcanzaban sus puntos de vista. Los trabajos tienen una triple función: (i) dar soporte a la docencia presencial, (ii) crear un lugar activo para construir y estructurar conocimientos en común y (iii) configurarse como un espacio de profundización de saberes, con el mínimo costo cognitivo en los dominios de comprensión y memorización de conceptos. Para ello, tal como se verá en el apartado siguiente, se generó un entorno interactivo entre profesoras, alumnos y material informático.

La metodología neoconstructivista que se ha aplicado defiende, en primer lugar, que el alumno no sólo aprende con la herramienta a procesar la información y a responder a las preguntas, sino que se puede servir de ella para construir el conocimiento y desarrollar sus capacidades metacognitivas, que son fundamentales para lograr una autonomía en el aprendizaje. En segundo lugar, el profesor es el guía que organiza el «saber» y «saber hacer», según las tareas académicas, motivando a los sujetos en: (i) la comprensión de los contenidos, (ii) la retención de la información, (iii) las estrategias de razonamiento, y (iv) los procesos de aprendizaje. Su función docente es la de ser un mediador que orienta el aprendizaje, guiando a los alumnos en los canales del ciberespacio y ayudándoles a seleccionar y estructurar la información (López Alonso, 2006). Finalmente, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones aplicadas a la Enseñanza (TICE) permiten una enseñanza diferenciada con la que el enseñante puede abordar de ma-

nera eficaz niveles heterogéneos del objeto de estudio, según sus conocimientos, intereses, necesidades y ritmos de trabajo (López Alonso, 2006a). Desde este enfoque cognitivo, centrado en el alumno, las tecnologías y soportes electrónicos: (i) se configuran como nuevas formas de presentar y almacenar la información, y acceder al conocimiento, (ii) facilitan la aplicación de aprendizajes colaborativos y cooperativos, (iii) son instrumentos cognitivos que hacen posible la construcción de saberes y (iv) agilizan la adquisición de conocimientos (López Alonso, Séré, 2007).

El interés de esta metodología radica en que la utilización de la plataforma WebCT implica, además, una renovación en: (i) los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje, (ii) la manera de presentar la información de forma dinámica y (iii) la capacidad de integrar medios distintos, rompiendo con la noción de enseñanza centrada en el profesor para orientarse fundamentalmente en el alumno.

La organización didáctica de la asignatura giró en torno a cuatro ejes: (i) objetivos, (ii) contenidos, con trayectos de acción y planificación, (iii) competencias y destrezas que se quieren desarrollar y (iv) enfoque pedagógico que va a potenciarse.

En lo que se refiere al primer apartado –objetivos–, se trata de iniciar al alumno en una investigación básica para la formación en *Análisis del Discurso*. Se parte de la noción de que el «discurso» es la manifestación verbal que se crea en una situación comunicativa y con unos contextos concretos.

Los contenidos se exponen en las clases presenciales con teorías, métodos, y una revisión teórica de las disciplinas desde sus orígenes hasta sus últimas tendencias. La documentación, discutida en clase, está siempre a disposición del alumno en el Campus Virtual. A partir de esta formación teórica se estudian diversos modelos y se realizan análisis de *corpus*, trabajos colaborativos preparados por los alumnos y presentados en clase.

Con esta planificación didáctica se pretende que el alumno adquiera dos tipos de competencias: (i) toda construcción del sentido está sometida a la contextualización y (ii) los variados enfoques teóricos permiten en-

tender la complejidad de la materia y sus diferentes tratamientos. En cuanto a las destrezas, se propone que los alumnos compartan y debatan sobre métodos y técnicas de análisis, especialmente en las prácticas realizadas en clase y en el Campus Virtual.

Finalmente, el enfoque pedagógico que se potencia es el aprendizaje colaborativo, tratando de que el alumno reflexione en el hecho de que los objetivos logrados son cualitativamente más profundos en contenidos gracias a las preguntas y a las discusiones entabladas. Estas últimas se centraron a lo largo de todas las prácticas en tres tipos de actos didácticos: (i) explicación, (ii) exposición y (iii) evaluación.

Vamos a presentar a continuación una descripción de la experimentación realizada y de las herramientas utilizadas para preguntarnos si la tecnología facilita un modelo colaborativo de enseñanza en donde los entornos virtuales se adecuan a los objetivos didácticos requeridos, lo que nos permitirá emitir una primera opinión sobre las posibilidades de la plataforma, sus funcionalidades y tipos de herramientas.

## 2. EXPERIMENTACIÓN

La experimentación en la asignatura optativa *Análisis del Discurso*, de la licenciatura de segundo ciclo en «Lingüística General», combina las actividades presenciales y las telemáticas en la plataforma Campus Virtual de la UCM. La finalidad es aunar un conjunto de tareas docentes para que los alumnos: (i) aprendan a crear un *corpus* electrónico<sup>2</sup> y (ii) apliquen métodos y técnicas de análisis propios de esta disciplina. Las actividades se han organizado en dos fases: trabajo individual y trabajo en grupo. La intención de la primera fase es que los alumnos se familiaricen con los conceptos básicos de la disciplina, con el entorno tecnológico, y adquieran los conocimientos que forman la base conceptual del tra-

bajo que van a realizar. En la segunda fase –trabajo en grupo– se selecciona una metodología, se construye un *corpus* con todos los textos presentados en clase, se analiza y se observan los resultados.

### 2.1. PRIMERA FASE: TRABAJO INDIVIDUAL

Durante esta primera fase se han realizado dos prácticas individuales. En la primera se hizo una revisión y recopilación bibliográfica sobre tres nociones: «Discurso», «Análisis del discurso», «Enfoques teóricos y metodológicos sobre Análisis del Discursos». El objetivo era que cada alumno aprendiese a crear su propia base de datos bibliográficos para utilizarla posteriormente en una aplicación sobre los dos temas concretos trabajados inicialmente en la clase presencial.

Esta fase es individual y el espacio virtual –asignatura– ha servido de soporte al alumno para: (i) almacenar y tener accesible su propia base de datos bibliográfica, (ii) crear sus documentos, apoyándose en las reflexiones teóricas iniciadas en la clase presencial y (iii) entregarlos para su evaluación. Desde el punto de vista del equipo docente, el uso de la plataforma *e-learning* ha facilitado: (i) la publicación –en *power point*– de las reflexiones creadas durante las sesiones presenciales entre profesora y alumnos, (ii) la consulta de los trabajos individuales de los alumnos –base de datos bibliográfica y resultado de reflexión individual–, (iii) la evaluación y calificación y, finalmente, (iv) la continuidad de la actividad, que se dejó «abierta» para que el alumno pudiera mejorar los resultados obtenidos, revisando y profundizando su trabajo al ritmo que le sea posible.

### 2.2. SEGUNDA FASE: TRABAJO COLECTIVO

Esta fase colaborativa se planteó como una actividad en tres etapas: (i) construcción de un *corpus* de textos, (ii) aplicación de una de las metodologías de análisis del discurso estudiadas en las clases teóricas y en las prácticas de

<sup>2</sup> Jonassen, D. (2000), afirma que la realidad virtual ofrece posibilidades exclusivas para una buena representación de problemáticas.



Para crear un *corpus* electrónico se realizó una sesión presencial, pero con el apoyo del Campus Virtual; los alumnos podían consultar los textos preparados por cada grupo –puesta en común– para clasificarlos y organizarlos según una tipología de textos electrónicos. El equipo docente publicó estos trabajos una vez terminada la práctica en el *espacio de apoyo* en «*Corpus* de textos electrónicos» (figura 2 abajo).

En una sesión presencial, los alumnos aprendieron también a instalar y utilizar una herramienta de análisis textual que tienen a su disposición en Campus Virtual, herramienta que permite consultar el vocabulario en contexto de grandes corpora, de manera rápida y sencilla, y sirve de ayuda para el análisis del tipo de lenguaje utilizado en el discurso electrónico<sup>3</sup>.

Para analizar el *corpus*, cada grupo de trabajo seleccionó uno de los géneros establecidos: chat y correo electrónico. De cada género se extrajeron las propiedades generales del discurso: (i) marcas de identidad, (ii) contexto, (iii) finalidades discursivas, (iv) público y (v) características propias de los tipos de textos (López Alonso, 2003, 2004).

Esta última actividad de análisis del *corpus* se realizó en el Campus Virtual, utilizando las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. Cada grupo tenía a su disposición: (i) un foro privado, donde dejaban los mensajes para los compañeros de equipo, y (ii) una habitación de chat, donde se citaban, al menos una vez por semana, para comentar los progresos en el análisis y planificar el trabajo de la semana siguiente.

En las dos últimas semanas se hicieron públicos los resultados del análisis para el resto de la clase (figura 4), con el fin de disponer de tiempo suficiente para leer y discutir en el foro general los análisis realizados por otros compañeros antes de su exposición en las clases presenciales.

### 3. VALORACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS Y SUS FUNCIONALIDADES

Tal como hemos avanzado, la configuración de la asignatura en Campus Virtual se diseñó con dos herramientas de la plataforma WebCT: «Grupos de Trabajo» y «Foro/Chat». El resto de las herramientas utilizadas tienen dos propósitos: crear un entorno de: (i) *apoyo* al alumno, y (ii) *administrativo* para el profesor. El análisis de uso lo hacemos según esta organización:

Respecto al *entorno de apoyo al alumno*:

- la «Agenda» ha sido utilizada por el equipo docente para la organización cronológica de las actividades y anuncio de eventos, pero, también y de forma innovadora, por los alumnos, para la organización de sus reuniones de grupo «virtuales», añadiendo ellos mismos sus propias citas. Durante las cinco semanas de trabajo, el equipo docente ha introducido siete entradas y los alumnos otras siete.
- Las «Páginas de organización» con los contenidos didácticos de consulta tienen las finalidades siguientes: documentos de orientación para plantear las teorías de Análisis de Discurso, la bibliografía recomendada y completada por cada alumno, los documentos que los alumnos van creando de forma conjunta en las sesiones de prácticas, así como las guías para la realización de las actividades. El 82% de los alumnos ha accedido a los materiales didácticos entre un mínimo de 241 y un máximo de 670 veces en cinco semanas<sup>4</sup>, con una media de visitas de 487, lo que indica que cada alumno ha consultado los materiales didácticos cuatro veces al día.
- El «Correo electrónico» se empleó sólo en casos puntuales de comunicación

<sup>3</sup> TACT (Text Analysis Computing Tools) desarrollado en 1989 por la corporación en humanidades de IBM-Universidad de Toronto <http://www.chass.utoronto.ca/tact/>

<sup>4</sup> El 18% restante son alumnos que no han asistido a las clases presenciales y, sin embargo, han visitado los contenidos didácticos (de 10 a 70 accesos) y han leído los mensajes de los foros (entre 5 y 38 lecturas).

profesor-alumno. El número de mensajes es algo más de la mitad de los que se realizaron en el Foro, y ocho sesiones en el chat.

- La herramienta «Trabajos» sirvió para la entrega de los resultados de las prácticas individuales, y se utilizó de forma obligatoria por los alumnos que asistieron a las clases presenciales (82%).

El entorno de apoyo administrativo al profesor, se ha formado con:

- La herramienta «Trabajos»: utilizada para recoger, evaluar y calificar las prácticas individuales. Sin embargo, se destaca la limitación de esta herramienta para el trabajo en grupo. No es posible la recogida ni calificación de las prácticas grupales, lo que se ha tenido que suplir con la carpeta de «Grupos de Trabajo» y la introducción manual de las calificaciones de grupo.
- La herramienta «Gestión de alumnos» ha facilitado, en gran medida, la gestión de calificaciones, pero falta la posibilidad de gestionar listas de grupos de alumnos.
- La herramienta de «Seguimiento del alumno» ha permitido precisar la participación de los alumnos, completando la información que se ha obtenido del foro, chats y las sesiones presenciales.

Finalmente, y respecto al espacio nuclear para la construcción colaborativa de conocimiento, nos parece interesante destacar los tres puntos siguientes:

En primer lugar, la experimentación se ha apoyado con éxito en la herramienta «Grupos de Trabajo». Los alumnos han explotado al máximo sus posibilidades: foros privados de grupos, espacio común de almacenamiento y publicación de documentos. Se utilizaron con preferencia los foros de grupo con un 63% de los mensajes, frente a los foros generales –foro principal y foro de contenidos–, donde sólo un 30% de los mensajes son de alumnos.

En segundo lugar, los alumnos han utilizado el espacio de almacenamiento sin dificultades,

pero la publicación de sus materiales fue complicada por requerir tener nociones básicas del lenguaje de marcado HTML. Fue necesario emplear una sesión de una hora y media para explicar esas nociones y el sistema hipertextual de enlaces. Sin embargo, es una funcionalidad clave en la metodología empleada y, como hemos podido comprobar, resulta adecuada para la construcción y clasificación de los conocimientos adquiridos. Cabe destacar que, de forma inesperada para el equipo docente, los alumnos utilizaron esos materiales para hacer la presentación y discusión final de los trabajos en las últimas sesiones presenciales.

En tercer lugar, son muy útiles los espacios de comunicación de foros y chats. Esta experiencia comprueba la utilidad de los foros para el trabajo en equipo, sobre todo cuando los alumnos se plantean y resuelven cuestiones que necesitan un tiempo de reflexión. Sin embargo, lo más novedoso de nuestra experiencia es el peso que tienen los chat –normalmente poco valorados como herramienta docente<sup>5</sup>– en el funcionamiento de los grupos, especialmente: (i) en la planificación del trabajo y (ii) para establecer las relaciones interpersonales mínimas que garantizan el funcionamiento de un equipo. Dado el interés que tienen los resultados del chat vamos a sintetizar los cuatro puntos más relevantes:

- (i) El uso del chat ha sido alto y regular:
  - 13 sesiones durante cinco semanas<sup>6</sup>;
  - una media de sesenta minutos por sesión (de treinta y cinco minutos hasta dos horas);
  - el número de sesiones, días y horas empleado por cada grupo es similar;
  - las horas de conexión son entre las 21:00 y las 23:00 horas;
  - los días de conexión son preferentemente los domingos (50% de las sesiones), lunes y martes<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Por ejemplo, Juan Diego Zapata (1998) considera que el chat no es una herramienta apropiada para el planteamiento y resolución de problemas.

<sup>6</sup> No se incluyen las sesiones de prueba, que fueron dos, ya que los alumnos desconocían la herramienta.

<sup>7</sup> Las clases presenciales de la asignatura tienen lugar los lunes y martes.



## BIBLIOGRAFÍA

- CAMPUS VIRTUAL UCM (2007) <https://www.ucm.es/info/uatd/CVUCM/index.php> (acceso el 19-V-2007).
- JONASSEN, D. (2000). «El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje», en Reigeluth, Ch. (ed.). *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*. Aula XXI Santillana, Madrid
- LÓPEZ ALONSO, C. (2003). «El correo electrónico» en C. López Alonso y A. Séré (eds.). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 21-43.
- (2004). «Los textos electrónicos: arquetipos lingüísticos y organización paratextual». M. C. Gómez, M.<sup>a</sup> J. Paredes, C. Varo (eds.), VIII Jornadas de Lingüística. Cádiz: Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz: 71-104.
- (2006). «La enseñanza de lenguas extranjeras: de la pedagogía del modelo a la pedagogía del proyecto». Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad de Historiografía Lingüística. Murcia: Vol. II: 927-941.
- LÓPEZ ALONSO, C. (2006). «El texto electrónico en el aprendizaje de las lenguas». Actas del I Congreso Internacional: *Análisis del Discurso: lengua, cultura, valores*. Madrid: Arco Libros: 10-49-1063.
- LÓPEZ ALONSO y SÉRÉ (2007). «Entornos formativos en el ciberespacio: las plataformas educativas», *Revista Español Actual*, Madrid: Arco Libros: 1-15.
- WebCT, a Blackboard Company; (2007): <http://www.webct.com/ce4> (acceso 19-5-2007)
- ZAPATA, J. D. (1998). Sistemas de soporte al trabajo colaborativo (CSCW) para ambientes de aprendizaje apoyado en nuevas tecnologías, IV Congreso RIBIE, Brasilia [Online]: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342422055149.PDF>